



O brincar como expressão de liberdade: entre a dignidade e o direito da criança

Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara, Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Professora do Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG) e do núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social, cristianesclara@yahoo.com.br

Daiana Camargo, Doutoranda em Ciências de la Educación pela Universidade Nacional de La Plata – AR (UNLP); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR); Pedagoga formada pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV), Professora do Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG. Membro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI/UEPG/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq), camargo.daiana@hotmail.com

Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Mestre em Educação pela mesma instituição; Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Membro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI/UEPG/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (PUCPR/CNPq), malu.uepg@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por finalidade discutir o brincar numa perspectiva que supera o discurso do direito da criança, firmado em documentos nacionais e internacionais. Compreendendo a brincadeira e o jogo enquanto constituintes do ser humano e dinâmica que demarca a especificidade da infância, analisamos o brincar como um aspecto da dignidade humana e, portanto, anterior ao direito. Contudo, amparadas na produção teórico-científica da área, consideramos a criança historicamente situada e, portanto, sujeito de direitos em cuja infância, enquanto categoria social que traduz as contradições da organização social, se constitui. Propomos a liberdade e a atenção aos aspectos inerentes ao brincar – os sujeitos, os tempos e espaços, as necessidades das crianças – como mecanismos de superação de um discurso sobre a importância do brincar com vistas à garantia deste aspecto tão relevante na constituição da criança. Por fim, demarcamos a necessidade de um olhar mais significativo para o brincar em seus aspectos constituintes, considerando a criança, em suas interações sociais, como sujeito capaz de realizar experiências significativas, por meio do movimento. Para tanto, é fundamental proporcionar espaços e tempos de brincar que ultrapassem os muros da escola, oferecendo às crianças as possibilidades de interação que contribuam para a constituição da criança enquanto ser humano, com o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Palavras-chave: Brincar. Dignidade Humana. Direitos Humanos. Crianças. Infâncias.

Playing as an Expression of Freedom: between dignity and the right of the child

Abstract

The aim of this article is to discuss playing in a perspective that surpasses the child's right discourse, signed in national and international documents. Understanding playing as a component of human being and the dynamics that delimit the specificity of childhood, we analyze playing as an aspect of human dignity and, therefore, before the law. However, based on the theoretical-scientific production of the area, we consider the child historically situated and therefore subjected to rights in whose childhood constitutes the social category that translates the contradictions of social organization. We will offer freedom and attention to the inherent aspects of playing - subjects, times and spaces, children's needs - as mechanisms to overcome a discourse on the importance of playing to guarantee this aspect so relevant in child's constitution. Finally, we demarcate the need of a more meaningful look on playing in its constituent aspects, considering the child, in its social interactions, as a subject capable of performing meaningful experiences through movement. For this, it is fundamental to provide spaces and playing times that go beyond the school walls, offering children the possibilities of interaction that contribute to the constitution of child as a human being, with the full development of their potentialities.

Keywords: Playing, Human Dignity, Human Rights, Childhood, Childhood.

Introdução

Na história recente dos países ocidentais, o brincar da criança passou a ser foco de preocupação tanto quanto de investimentos. Isso porque, no processo de constituição de conceitos e concepções a respeito da criança e de seus modos de vivenciar a infância, o brincar emergiu como um aspecto fundante dos seres humanos na primeira etapa da vida. O brincar, assim, tornou-se foco de estudos das diferentes áreas de conhecimento, que ressaltam sua importância e o sentido que adquire no processo de desenvolvimento infantil. Contribuições advindas da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia, dentre outras, foram compondo uma gama de conhecimentos que possibilitaram tratar o brincar como uma dimensão importante do processo educativo da criança.

No âmbito das pesquisas sobre as especificidades dos processos educativos das crianças e, dentre elas, a dimensão do brincar enquanto constituinte do ser criança em seus modos de viver a infância, nos inserimos com nossos estudos. Sendo assim, este artigo nasce da convergência de três pesquisas que tomam como foco a criança e que coincidem ao tratarem dos aspectos do brincar, da liberdade e da dignidade humana da criança.

A pesquisa de Camargo (2011) traz discussões sobre o brincar corporal tendo como entendimento o componente corporal das ações infantis, que precisam integrar as práticas pedagógicas com as crianças pequenas. O estudo reitera a necessária atenção ao corpo e ao

movimento na instituição educacional, bem como discute alguns dados referentes ao aprimoramento da formação do professor.

A investigação proposta por Santa Clara (2013) reflete sobre o corpo em movimento, trazendo a perspectiva do movimento como linguagem que contribui para o desenvolvimento integral da criança e sua autonomia.

O estudo de Peroza (2017), tem como objeto os processos educativos de crianças que vivem a infância no contexto prisional na companhia de suas mães, mulheres que cumprem pena de privação de liberdade. Ao abordar tal realidade, ressalta a necessidade de constituir processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana. Nele, a autora, como base nas obras de Rousseau, Pestalozzi e Korczak, reafirma a importância da liberdade enquanto princípio da dignidade humana da criança e do brincar enquanto uma forma de apropriação da realidade e de constituição de si pela criança.

No bojo das contribuições teóricas se configuram os saberes e os conhecimentos pedagógicos sobre o brincar, cujos referenciais têm sido propagados e tornam-se fundamentos das práticas pedagógicas de professores e demais profissionais da educação. Neste contexto, destacamos as pesquisas e experiências educativas com o brincar em contexto brasileiro, tais como os estudos de Friedmann (1998), Kishimoto (2002) Luckesi (2000); Fortuna (2000; 2005), Dornelles (2001; 2005), Wajskop (2012) Horn (2017) que, com outros pesquisadores têm ajudado a refletir sobre o brincar dentro e fora da escola, o papel do professor/educador e as mudanças das práticas, tempos e espaços de brincar mediante as transformações sociais e a organização dos espaços educativos.

Sendo assim, partimos de uma compreensão do brincar para além de um direito outorgado pelo adulto à criança. Consideramos que, o fato de o brincar se constituir enquanto direito revela uma necessidade imposta pela sociedade para uma dimensão que ela acabou por desconsiderar ao longo da história. Seja na escola ou nos diferentes espaços públicos e privados, a desvalorização da dimensão lúdica, essencial da criança, se constitui como um sintoma da organização social contemporânea.

Iniciamos a discussão propondo uma reflexão sobre o brincar na infância como sendo uma dimensão humana que, diante das transformações recentes da sociedade, acaba por se tornar um direito, na forma da lei, mas que não tem se concretizado, de fato, na vida de muitas crianças. Para tanto, contextualizamos nossa concepção de criança e infância,

abordamos os conceitos de dignidade humana e sua relação com o estabelecimento dos direitos das crianças e as implicações para a compreensão do brincar enquanto dimensão humana primeira, merecedora de respeito.

Seguimos discutindo os aspectos teóricos do brincar, ressaltando as contribuições das diferentes áreas de conhecimento e das diversas pesquisas empreendidas com forma de destacar sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Destacamos a necessária atenção à criança e suas capacidades, de modo que os discursos e as práticas voltem-se aos saberes da criança pequena, para além das práticas escolares. Essa perspectiva aponta para as possibilidades que o brincar revela no desenvolvimento pleno das crianças. Para tanto, deve ser pensado nos diferentes espaços de vivências das crianças, tanto públicos quanto privados, estruturando relações que permitam brincar, possibilitando diversas sensações, experiências e aprendizagens, em suas diferentes formas e realidades, ressaltando a importância do adulto que brinca.

A partir de então, trazemos as reflexões sobre os desafios da efetivação do brincar no âmbito educativo, a partir de algumas evidências reveladas nas pesquisas de Camargo (2011), Santa Clara (2013) e Ujiie (2014). Estes estudos destacam que, embora haja uma gama de pesquisas e constructos teóricos que comprovem a importância do brincar no desenvolvimento infantil, as práticas e espaços ainda se constituem enquanto propostas que cerceiam as ações lúdicas e corporais, salientando a relevância do movimento como uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana.

Por fim, discutimos a importância do brincar em espaços que ultrapassam os muros das instituições escolares, destacando aspectos da atividade lúdica que precisam ser considerados para a vivência plena do brincar.

O brincar na infância: da dimensão humana ao direito da criança

A criança é o Homo ludens em sua aurora. Que nos primórdios, o Homo é ludens, e que é somente mais tarde que ele se torna Homo faber e Homo sapiens, e que esquece que é ludens; e que à medida que se torna sapiens e faber, reprime o ludens; estratégias de ocultamento: vir a ser adulto, vir a ser sapiens, vir a ser faber, e esquecer o ludens, e reprimir o ludens; O adulto: sapiens, faber; a criança: ludens. O conhecimento, sim; o trabalho e a técnica, sim; o prazer, não (ABIB, 2014, p. 9).

A criança, *Homo ludens* em sua aurora, nas palavras do autor supracitado, só chega um dia a ser *Homo faber* e *Homo sapiens* porque passou pela infância, mas que, contudo, ao tornar-se *sapiens* e *faber*, acaba por esquecer-se de sua origem: olvida-se de que é, antes de tudo, *ludens*. Essa análise possibilita pensar, de uma forma mais aprofundada, os sentidos que o brincar e a ludicidade adquiriram ao longo do tempo e, de modo especial, em sua estreita relação com a infância. O autor nos provoca a lançar um olhar sobre a trajetória de constituição da infância em nova perspectiva e descobrir que em sua origem, a criança é brincante, ou seja, o brincar constitui o ser humano no mais profundo de sua essência e se consolida na cultura.

Ao longo do tempo, na busca incessante por tornar o humano cada vez mais pensante e produtivo (*sapiens* e *faber*), tem-se usurpado da criança um traço marcante de sua essência, de sua dignidade. Surge, assim, a necessidade de que o brincar seja inscrito na forma da lei para que seja assegurado enquanto um direito da criança. Compreendemos, com Abib (2002), que ao longo do tempo o ser humano tem sido provocado, cada vez mais cedo, a se esquecer de que é *ludens*.

Historicamente, é possível dizer que a criança começou a ser compreendida enquanto sujeito concreto, situado historicamente, e a infância passou a ser problematizada como resultado de transformações empreendidas na sociedade mais ampla, a partir da segunda metade do século XX, com os estudos de Philippe Ariès¹. Sua obra sobre a constituição da família e da criança na sociedade, tornou-se um marco para a história da infância, ainda que seus estudos tenham sofrido severas críticas. Para Ariès, o sentimento em relação à infância nasceu nos interstícios da Idade Média e da Modernidade, como um resultado das mudanças ocorridas na passagem da organização social vigente até então para a organização social burguesa, com o nascimento da sociedade capitalista.

De acordo com os estudos de Ariès, o surgimento da família nuclear reservou um novo lugar para a criança nas relações intrafamiliares e sociais, e que demarcam uma nova consciência em relação às particularidades da criança e suas necessidades. Essa tomada consciência, fomentada de modo especial pela medicina – com a puericultura – e a filosofia – tendo como um dos precursores Rousseau – provocou mudanças significativas

¹ Os estudos de Ariès são compreendidos como um marco na constituição de um conceito de criança e infância a partir da modernidade. Ainda que recebam críticas por seus métodos de investigação e as conclusões (Cf. KUHLMANN JR 2007, NARODOWSKI, 2001), é inegável sua contribuição no impulso para que outras áreas do conhecimento tomassem a criança como enfoque central.

no que se refere aos cuidados e educação das crianças. Para Barbosa (2000, p. 27), esses cuidados passaram de “ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais”, tendo como uma de suas expressões o surgimento da escola.

No decorrer do tempo, tem-se que as crianças passaram a ser pensadas historicamente como fruto das mudanças que ocorrem na sociedade mais ampla, mas também, como indivíduos que nos seus modos de viver a infância engendram novas perspectivas de ser no mundo. As crianças passam a ser compreendidas enquanto sujeitos históricos e culturais que, nas relações que estabelecem e na produção da própria existência, interferem na vida social, reinterpretem, produzem e reproduzem a vida em sociedade e que, ao participarem, constroem a história. Uma história que, de acordo com Ujiie (2014), tem o brincar como direito e manifestação cultural da infância.

No bojo das transformações sociais ocorridas principalmente na primeira metade do século XX, a criança assume o seu lugar no âmbito do direito. Decorrente da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), a criança passa a ser entendida, para além da sua dignidade de pessoa humana, como um sujeito de direitos, o que fica expresso, internacionalmente, na *Declaração dos Direitos da Criança* (1959) e reafirmado na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989); e nacionalmente na *Constituição Federal* (1988) e no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990).

Vale ressaltar que o conceito de dignidade da pessoa humana tem sido uma discussão empreendida historicamente, no âmbito religioso, filosófico, da ciência e, mais recentemente, no campo jurídico. Suas premissas estão fundamentadas nas perguntas: “o que é a essência humana?” e “em que consiste a dignidade humana?”. As respostas a essas perguntas têm sido buscadas pelos povos, no âmbito das mais diferentes culturas e, a cada tempo, é influenciada pelos contextos em que tal conceito é cunhado. Sendo assim, pode-se afirmar que o reconhecimento da dignidade da pessoa humana é anterior ao reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de direito. Ou seja, a dignidade humana deve ser considerada como base sobre a qual se constituem, também historicamente, os direitos dos homens e mulheres, cidadãos.

Essa perspectiva deve ser considerada quando se discutem os direitos e, mais que a letra da lei, sua garantia no âmbito da vida concreta dos indivíduos. Entre o final do século

XX e início do século XXI, os contornos que a sociedade capitalista vem assumindo levam a uma indagação sobre a efetivação dos direitos. Conforme Campos (1999, p. 118),

A preocupação com os direitos humanos, com o exercício da cidadania e com a garantia da democracia parece ganhar um novo destaque, como se a humanidade procurasse recuperar os velhos ideais da revolução francesa no momento em que o socialismo real retrocede em várias partes do mundo, as nações se estilhaçam em conflitos étnicos e religiosos e o capitalismo rompe com as regulações políticas e sociais estabelecidas no pós-guerra.

Neste contexto, para além de refletir sobre os direitos outorgados por leis instáveis, propomos pensar a criança em sua dignidade de pessoa humana e reconhecer nela aquilo que a constitui no tempo em que vive a infância. Rousseau, já no século XVIII, ao compreender a educação como um processo de transformação do homem, reconhece que a criança não é como um adulto, ela tem capacidades e necessidades diferentes, mas traz em si a natureza humana, ou seja, a essência humana. Ele afirma que “ela não deve ser nem animal, nem homem e sim criança mesmo” (ROUSSEAU, 2014, p. 81). Nesse sentido, destaca a necessidade de uma relação livre e constante da criança com o ambiente natural como caminho educativo. A liberdade é, assim, entendida como um dom natural do homem que, sendo renunciada, descaracteriza sua qualidade de humano. Por conseguinte, o filósofo supera seus contemporâneos e precursores, ao afirmar a liberdade como um princípio e como direito inalienável da própria natureza espiritual do homem.

O brincar na cultura: elementos da constituição humana

Como parte da natureza da criança, o brincar assume, na cultura, um papel relevante nos processos de inserção da criança na comunidade humana. Antes de ser um direito, ela está no âmbito das especificidades do ser humano, sendo identificado de maneira mais perene no decorrer da infância. Huizinga (2000, p. 5) afirma que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõem sempre a sociedade humana”, ou seja, o brincar constitui o ser humano e afirma posteriormente “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (Idem, p. 7).

Essa compreensão conduz a uma preocupação que deve ser anterior ao ato de pensar o brincar enquanto direito da criança. Se o brincar constitui o ser humano e se concretiza na cultura, ele é anterior ao direito. Se a sociedade contemporânea necessita da força da lei para que seja garantida à criança algo que lhe é inerente, é porque, em algum momento, essa dimensão passou a ser desconsiderada em função de outras prioridades impostas pela organização social. Tomás e Fernandes (2014, p. 17) ressalta que o brincar assumiu estatuto de direito muito recentemente e que,

Historicamente, tem tido dificuldades em se apresentar como um direito fundamental de qualquer criança, uma vez que quando apresentado juntamente com outros, parece prevalecer uma espécie de hierarquia no discurso sobre os direitos, na qual as dimensões de provisão e proteção, como é o caso do direito a ter uma família ou a ter acesso à educação ou ainda à família, se apresentam como mais importantes, remetendo o direito a brincar para um espaço de menoridade. No entanto, não é despidendo sublinhar que quando os direitos das crianças à sobrevivência, desenvolvimento e bem-estar são violados, tal tem impacto sobre a sua possibilidade de brincar. Igualmente, a possibilidade de as crianças poderem brincar tem um impacto sobre a sua saúde, bem-estar e desenvolvimento.

Essa constatação de que parece haver certa hierarquia dos direitos e que o brincar assume um caráter menos importante, pode estar circunscrita à própria forma como os direitos humanos foram sendo constituídos no âmbito da sociedade ocidental. A este respeito, Santos (1997), já alertava para os riscos inerentes às leis que se querem universais sem considerar o âmbito das culturas e da própria compreensão do que seja a dignidade humana que cada povo constitui. Para o autor,

Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo. (...) Serão sempre um instrumento, (...) como arma do ocidente contra o resto do mundo. A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local (SANTOS, 1997, p. 19).

A compreensão de que os direitos humanos estabelecidos por representantes de alguns países que compõem o pensamento ocidental hegemônico, a respeito do que é direito do ser humano em qualquer contexto social e cultural, parece não ter sido debatida no interior daqueles países que ratificaram as leis propostas em âmbito internacional. Esse fato pode estar por detrás das dificuldades em garantir que a lei se efetive de fato na vida concreta dos sujeitos. Por outro lado, esse fato também interfere no que se compreende como sendo mais ou menos importante de ser considerado em sua implementação, como

apresentado por Fernandes, anteriormente. Os direitos precisam, antes de tudo, partir de uma discussão no âmbito das comunidades, dos grupos sociais, das culturas. Ali, onde eles fazem sentido. Boaventura propõe que

Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização de-baixo-para-cima ou contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. O multiculturalismo, tal como eu o entendo, é pré-condição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo. (...) Todas as culturas tentem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. (...) A questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental. (SANTOS, 1997, p. 19).

Sendo assim, cumpre pensarmos o brincar enquanto uma experiência humana primeira, necessária, constituinte do ser que se insere no mundo e que nele se constrói. É no âmbito da dignidade de pessoa humana de quem vivencia a infância que o brincar adquire seu devido valor, tendo tanta importância quanto a necessidade de se ter alimentação, família, educação, liberdade e a garantia do pleno desenvolvimento (UJIE, 2014). Se pensado enquanto um direito, uma proposta legal, continuará hierarquizado e, possivelmente, lembrado e valorizado durante as campanhas ou datas comemorativas que induzem o adulto a reconhecer essa dimensão em si.

Os brincares: caminhos teóricos percorridos

Se a educação da criança pequena, ao longo da história, esteve, de maneira geral, circunscrita ao cotidiano das pequenas comunidades, a partir da modernidade, ela passa a se restringir ao ambiente familiar e à escola. Se antes as crianças aprendiam o que era próprio de seus grupos sociais, tendo nos jogos e brincadeiras, um meio de apropriação da cultura e de sua produção, na contemporaneidade o brincar assume um lugar secundário na apropriação da realidade. Contudo, assegurar-lhe o espaço e o tempo de brincar deve ser, antes de tudo, uma atitude de respeito à sua dignidade de pessoa humana, o que se constitui como algo mais profundo e anterior ao que lhe é de direito. Essa compreensão supera uma luta pelo brincar enquanto um direito que os adultos outorgam à criança e que, neste momento, não conseguem lhe garantir plenamente

Refletir e escrever sobre o brincar, se constitui como uma tarefa complexa, visto que se trata de uma temática repleta de possibilidades que permite partir de diferentes

aspectos: são conceitos que se complementam, análises que consideram os seus aspectos históricos, sociais, culturais, dentre outros. A análise e reflexão sobre tais aspectos têm sido tratadas por diferentes áreas de conhecimento e perpassando diferentes tempos da história do homem e da pedagogia.

Os estudos das Pedagogias da Infância (OLIVEIRA FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) têm considerado a relevância dos estudos sobre a criança, tomando-a não mais como um indivíduo passível de ser formado e conformado à cultura e à sociedade por meio de processos educativos propostos pelos adultos. Esses estudos têm considerado a criança enquanto sujeito que se constitui nas interações sociais, nas relações com outras crianças, com os adultos, com sua realidade. Ao pensar a criança em suas especificidades e em seus modos de aprender e produzir a cultura, o brincar passa a ser referenciado nos escritos de diferentes teóricos, relacionando a ação lúdica como uma das especificidades da infância.

Desta forma, como parte constituinte da infância, o brincar também precisa ser pensado em suas características essenciais: os sujeitos que brincam, em nosso caso as crianças com todas as suas capacidades e possibilidades; os tempos e espaços de brincar, como elementos propiciadores ou limitadores da atividade lúdica; as necessidades das crianças em cada etapa de seu desenvolvimento; e, por fim, as possibilidades de construir mecanismos para que os discursos e práticas superem a perspectiva adultocêntrica e se voltem a ver e ouvir os fazeres e saberes da criança pequena.

Sobre as implicações do brincar na vida das crianças, destacam-se as experiências de plenitude e inteireza do ser, em suas potencialidades criativas, comunicativas, em suas capacidades de interagir e estabelecer relações, construir representações, conhecimentos e cultura. Brincar propicia aprendizagem, experiência de sensações e emoções, que vão da satisfação aos novos desafios, da felicidade ao enfrentamento dos medos, da realidade concreta aos questionamentos. Para além das práticas escolares, o brincar é direito da criança e possibilita seu desenvolvimento pleno:

O brincar é essencialmente um direito de liberdade da criança que é reconhecida como pessoa com interesses, desejos e vontades muito singulares. Por isso, deve ser garantido já que é sua realidade bem como um elemento indispensável para que ela se desenvolva de forma plena e saudável. O brincar é a manifestação da liberdade da criança e é reconhecido como um direito porque somente ela pode exercê-lo por si contando com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto (FRANCO; BATISTA, 2007, p. 1450).

Compreendendo a liberdade enquanto dimensão humana original, conforme reafirmada por Rousseau em suas obras, ela se circunscreve enquanto uma necessidade da criança, um meio para explorar, significar e apreender a realidade. Sendo assim, há que se garantir a liberdade da criança nos diferentes ambientes nos quais circula e interage, nos espaços públicos e privados, estruturando as relações que permitam brincar.

O processo de conhecer as diferentes facetas do brincar tem se tornado possível por meio de estudos de diferentes pesquisadores, nas mais diversas áreas de conhecimentos. Essas contribuições advêm, portanto, de filósofos e pedagogos que marcaram a história da Pedagogia com a construção dos saberes sobre a criança e a infância, tais como Rousseau, Pestalozzi, Montessori e Froebel (CAMBI,1999). Mais recentemente, no final do século XX e início do XXI, destacam-se os escritos de Walter Benjamin que apresenta os discursos referentes à criança enquanto sujeito concreto e situado historicamente, tendo no brincar uma via de apropriação da realidade; os estudos históricos de Huizinga que ressaltam a dimensão cultural de brincar, a partir das análises filosóficas e culturais de seu *Homo Ludens*; as contribuições de Gilles Brougère cujas reflexões no que se refere ao entendimento cultural e a significação social do brincar; os estudos advindos da psicologia e do desenvolvimento infantil que têm como referências os estudos de Piaget, Vigotsky e Wallon (KISHIMOTO, 2002); e recentemente, de modo especial, com o avanço da ciência e sua aplicabilidade no campo da medicina, muitos avanços têm sido constatados na área da neurociência que trazem estudos importantes referentes aos efeitos do brincar para o desenvolvimento humano.

Todos os elementos elencados por estes estudiosos e tantos outros que têm se dedicado ao brincar enquanto essência do humano e especificidade da infância, têm nos auxiliado a pensar a aprendizagem, a linguagem e o afeto vinculados ao brincar, como sendo essenciais para o pleno desenvolvimento da criança e eixos centrais do trabalho pedagógico. Vale destacar que ao utilizarmos o termo pedagógico não nos detemos ao brincar instrumental, relacionado a este ou aquele tema, conteúdo e sim à inteireza do brincar que possibilita diversas sensações, experiências e aprendizagens em suas diferentes formas e realidades.

Ao dirigirmos o olhar para a riqueza e a diversidade do brincar, acabamos por ressaltar alguns elementos fundamentais que propiciam ou limitam as experiências proporcionadas por essa dimensão. Um deles está relacionado à organização do tempo e

dos espaços: diferentes são os ambientes e as possibilidades que eles apresentam para as crianças e, em cada realidade, há crianças, que experimentam muitos brincar. Isso pode ser comprovado pela abordagem da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmento, 2007) que retoma e ressignifica as discussões sobre os espaços sociais e culturais transitados e construídos por crianças participantes e ativas, bem como a importância das interações criança-criança, adulto- criança nos diferentes ambientes e contextos.

Nesta perspectiva, compreendemos o brincar como ação aprendida por meio da relação com o ambiente, com a cultura, com os adultos e com os pares. Tomando como referências os recentes estudos de Fortuna (2000; 2005), Horn [et al] (2012), Dornelles (2001), Camargo (2011), Santa Clara (2013) e Ujiie (2014), ressaltamos a importância do adulto que brinca e defendemos a necessidade de uma formação teórica mais abrangente sobre as especificidades do brincar e da criança, bem como da vivência brincante que sensibiliza o professor, o mobiliza corporal e criativamente para interagir, olhar e ouvir as crianças, estar junto e disponível a brincar.

Sendo assim, compreendemos que o caminho teórico relativo ao brincar se constitui de uma confluência de conhecimentos de diferentes áreas, que vem se delineando ao longo do tempo, trazendo as marcas do tempo e dos conceitos e concepções que envolvem a infância, as crianças e seus processos educativos. No entanto, a nosso ver, há algo de original no brincar e que perpassa as teorizações a este respeito, nas diferentes áreas do conhecimento: trata-se da liberdade, natureza do ser humano que se concretiza naquilo que ele tem de essencial, que é a necessidade de significar a sua realidade e que, na infância, se expressa no jogo e na brincadeira.

O brincar e o corpo em movimento: modos de ser firmados na liberdade da criança

Os conhecimentos teóricos e práticos produzidos sobre o brincar, bem como os saberes construídos pelos professores que, em suas práticas buscam dar sentido às experiências lúdicas de seus alunos, têm nos provocado, enquanto pesquisadoras, a compreender e analisar o processo de garantia e efetivação do direito de brincar no cotidiano das crianças. As inquietações aumentam quando nos deparamos com realidades nas quais as práticas e a organização dos espaços acabam por cercearem as ações lúdicas das crianças que, tolhidas em seus direitos devido ao impedimento dos movimentos,

acabam por não viver plenamente a infância e de ser criança em todas suas potencialidades.

Curtys (2006, p. 40) ressalta que “a necessidade de todas as crianças terem oportunidade de brincar foi oficialmente reconhecida, mas o seu valor como instrumento educacional não foi necessariamente aceito por todas as culturas”. Em suas análises, o autor afirma que,

[...] A liberdade de brincar na infância é a expressão de uma criança que diz: “Quero ser livre para brincar com a vida!”. Brincando, a criança aprende a ser livre harmonizando o seu mundo interior nas suas mais variadas composições com o mundo exterior. O direito de brincar como um direito de liberdade é equilíbrio e felicidade. A liberdade faz com que a criança seja autora das escolhas que lhe interessam, fortalecendo a construção da sua autonomia de acordo com a sua lógica própria. (CURTYS, 2006, p. 40).

Diversas são as situações e diferentes os ambientes que podem propiciar ou limitar o brincar e o movimento. Essas situações podem ser encontradas tanto nas falas disciplinadoras dos adultos, quanto aos espaços permitidos ou não para brincar. É possível verificar, nos registros do diário de pesquisa de Camargo (2011), essas falas tão familiares nos ambientes escolares: “*Pega um só, cada um com um brinquedo apenas*”; “*não gritem*”; “*não corram*”. Outros fatores a serem destacados referem-se ao pouco tempo destinado a brincar (ou um tempo longo e repleto de limitações nos elementos que compõem o espaço), bem como a incompreensão quanto a necessidade tanto do encerramento quanto da continuidade do brincar. Isso pode ser evidenciado em outro trecho da pesquisa de Camargo (2011, p. 115):

É horário de brincar no pátio, a ordem é um de cada vez e rápido, pegar um brinquedo. As crianças brigam enquanto esperam a “vez”. Os brinquedos oferecem poucas possibilidades, há correria, e a educadora fica nervosa por não conseguir “controlar” a agitação das crianças.

Ressaltamos a importância da compreensão dos adultos sobre a criança e sobre o(s) brincar(es), sejam estes pais, familiares, professores ou governantes, no sentido de compreender o que está envolvido durante uma experiência de brincadeira. Isso porque, para garantir à criança as oportunidades necessárias para brincar pressupõe reconhecer a dignidade humana da criança que brinca e suas reais necessidades. Essa compreensão ultrapassa a dinâmica de inserção delas na escola ou a construção de equipamentos e de

espaços para brincar. É preciso permitir brincar, explorar o corpo, construir, rir, correr, imaginar.

No entanto, ainda que os discursos das professoras referendam uma importância e uma necessidade para o desenvolvimento infantil, nos estudos que temos realizados, bem como nas experiências enquanto professoras de crianças pequenas e nas possibilidades de diálogo e reflexão enquanto docentes no curso de Pedagogia, temos constatado que as restrições ao brincar e ao movimento no âmbito das práticas educativas são provenientes de diferentes contextos. Dentre eles, ressaltamos o processo de organização da escola e das ideias que perpassam a escolarização da infância; as condições sociais de reclusão e violência, que imprimem duras realidades aos pequenos limitando os espaços/tempos de brincar; o desconhecimento e/ou desatenção ao brincar e ao movimento enquanto potência na infância; o cotidiano e a necessidade produtiva, que adentra a escola em rotinas rígidas e limitadoras; os excessos de cuidado, higiene e controle sobre o corpo e os brincares.

Os movimentos que as crianças realizam e os modos como se expressam são permeados por sentidos e significação. Por meio deles, elas aprendem e internalizam valores, sentimentos, formas novas de se expressarem e mecanismos para se comunicarem. Tais aspectos do desenvolvimento infantil precisam ser valorizados, pois são necessários para uma vida em sociedade. Neste contexto, o movimento ganha relevância e passa a ser compreendido enquanto uma possibilidade de comunicação e, portanto, requer que seja pensado em seus aspectos constituintes, quais sejam, os espaços e tempos e as formas pelas quais se constituem nos diferentes contextos nos quais acontecem.

O corpo em movimento: linguagem, instrumento de pensamento e diálogo com o mundo

A compreensão sobre a cultura corporal, bem como uma maior ênfase na manifestação do movimento infantil, é um aspecto que precisa ser discutido dentro e fora da escola. A concepção dualista que muitas vezes separa o corpo e a mente deve ser superada, pois percebemos atualmente, de maneira acentuada, a valorização do aspecto cognitivo em detrimento das manifestações corporais, considerando o movimento em práticas que se realizam de forma esporádica nos espaços externos.

Perceber o movimento como linguagem, é um aspecto que precisa ser considerado no desenvolvimento integral da criança, pois muitas vezes os aspectos afetivos, sociais e motores são colocados em planos inferiores no processo de desenvolvimento da criança, ao passo que observa-se uma constante valorização do processo da escolarização da criança.

Segundo Rabinovich (2007), o corpo é o primeiro instrumento do pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. Entre os sinais gráficos da língua escrita e um mundo concreto, existe um mediador, muitas vezes esquecido, que é a ação corporal. Assim, quando a criança experimenta o poder do seu corpo está incorporando novos conhecimentos. O corpo transmite toda uma linguagem substituindo a palavra pela expressão corporal. A criança deve descobrir seu corpo com curiosidade, prazer e por meio do movimento.

Neste sentido, destacamos o papel do corpo no desenvolvimento da criança, uma vez que, ao utilizar o corpo para se comunicar e se expressar, ela transmite mensagens por meio de gestos e movimentos. Porto (1995) destaca que esse aspecto ainda é deixado de lado, pois a sociedade como um todo ainda acaba valorizando somente os órgãos e músculos que o corpo possui, em pleno funcionamento, sem a preocupação do que esse corpo pode estar sentindo e percebendo. Ao expressar seu ser sensível, torna-se veículo e meio de comunicação com o mundo, levando o homem a desvendar-se por inteiro.

Consideramos que é por meio do movimento e na brincadeira que a criança se comunica, conquista a sua autonomia, e a sua liberdade por meio das diferentes expressões e linguagens do mundo. Neste sentido, Mattos e Neira (2007) relatam em seus estudos a relevância de se propor atividades que incorporem a expressividade e a mobilidade próprias das crianças.

Ao brincar e movimentar-se a criança expressa seus sentimentos e pensamentos. Mattos e Neira (2007, p. 26) mencionam que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, pois as crianças se movimentam desde que nascem e com o tempo vão adquirindo maior controle sobre seu corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo, pois engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam e brincam.

Nesta perspectiva, destacamos a concepção que as professoras apresentaram sobre o movimento, retirados do diário de pesquisa de Santa Clara (2013) e que traduzem uma compreensão da importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança:

Corpo e movimento estão interligados e constituem uma prática essencial na formação de nossos alunos (Questionário-P6)

O movimento é importante para o desenvolvimento humano em especial para o desenvolvimento integral infantil. Ao movimentar o corpo eles expressam sentimentos, emoções e pensamentos, utilizando gestos e posturas corporais. (Questionário-P2)

As professoras pesquisadas percebem o movimento como forma de linguagem, uma maneira da criança comunicar-se com o mundo que a rodeia. O corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (GARANHANI; NALDONY, 2008) a qual constrói seu pensamento em forma de ação, neste sentido entendemos o movimento como linguagem, e como uma importante dimensão da cultura humana.

Porém, percebemos que apesar das professoras demonstrarem concepções sobre o corpo em movimento, as mesmas apresentam dificuldades para colocar isso em prática, demonstrando uma dicotomia entre corpo e mente, sala e pátio, teorias e práticas, assim notamos por meio da pesquisa que o corpo em movimento é trabalho de forma isolada, corpo e mente são considerados de maneira separada e com pouca exploração nas práticas docentes, o que contribui para práticas vigilantes e controladoras e disciplinares.

Carvalho (2005) discute os aspectos de vigilância e controle, tanto do espaço quanto do tempo, ao tratar das práticas escolares e do disciplinamento dos corpos, ressaltando que a escola constitui-se no que Foucault (2003) entende como instituições de sequestro, as quais são instauradas para o controle de tempo dos indivíduos, através do poder disciplinar, articulando controle do tempo e dos corpos.

Dessa forma a criança não tem autonomia e a liberdade fica restringida, pois não há a escolha da brincadeira, do lugar, do movimento. Práticas que devem ser desconstruídas e dar espaço há um novo pensar sobre a criança e sobre seu corpo e pensar que a criança é segundo Malaguzzi(1999) feita de cem. Cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre cem...

Espaços, tempos e formas de brincar: experiências que estão além da escola

Em nossos estudos, evidencia-se cada vez mais uma necessidade de controle do adulto sobre o brincar da criança, seja numa proposição às vezes forçada de jogos e brincadeiras, muitas vezes dirigidas pelo adulto com uma finalidade pedagógica, seja na vigilância contínua frente às interações das crianças, poupando-as de frustrações ou

evitando que se machuquem. Esta vigilância, quando exacerbada, acaba por incidir sobre as possibilidades criativas das crianças, limitando-as em suas possibilidades expressivas, dentre elas a capacidade imaginativa e a linguagem corporal. Nesta perspectiva, Rabinovich (2007, p. 69) destaca que,

O papel do corpo [...] na formação da pessoa humana pressupõe uma educação corporal não domesticadora, que o conceba como um meio de expressar emoções, por isso objetiva desenvolver a criatividade, bem como levar as crianças a construir significações a partir de suas vidas. Em suma, trata-se de uma educação cuja metodologia é permeada de características lúdicas, de alegria, de prazer, de fantasia, permitindo que corpo e cognição se desenvolvam de forma articulada.

Assim, reafirmamos o brincar na perspectiva da dignidade humana, cuja expressão hoje se faz por meio do direito da criança e, portanto, vinculado à vivência da liberdade. Livre, a criança experimenta o mundo, estabelece vínculos, conhece e se faz conhecida, constrói seus conhecimentos, vivencia os valores inerentes à vida em sociedade e constitui seu modo de ser. Essa liberdade, no entanto, pressupõe um olhar atento e sensível por parte dos adultos que convivem com a criança. Ressaltamos, também, que a organização do cotidiano escolar, por vezes engessada em rotinas determinadas pelos adultos e a restrição dos espaços de brincar extraescolares podem impossibilitar à criança a plenitude das práticas de brincar. É o que afirma Moyles (2002, p. 22) sobre o brincar e suas possibilidades:

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. [...] oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais [...]. (MOYLES, 2002, p. 22).

A abordagem de Moyles (2002) confrontadas com as práticas existentes no âmbito dos espaços educativos, nos permitem destacar que o corpo e, portanto, as habilidades físicas podem ser consideradas como o foco de maior controle por parte dos educadores. Percebe-se que o corpo e seu movimento ficam restritos a algumas áreas de conhecimento ou atividades esparsas, sem entendimento da relação estabelecida entre o movimento e a linguagem, bem como o corpo como instrumento primeiro na construção de conhecimentos.

A reflexão a respeito do brincar e das relações corporais no âmbito das instituições educativas nos trazem elementos para questionar as práticas em relação àquilo que se evidencia enquanto necessidade humana e especificamente da criança. Entretanto, quando pensamos o brincar e os espaços de brincar para além da escola, trazemos a perspectiva das limitações que ocorrem nas diferentes instâncias sociais, e que tem se tornado preocupação de diferentes pesquisadores e instituições, adentrando também o campo jurídico, do lazer e da saúde.

Segundo o Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar, as brincadeiras são experimentos que conduzem ao aprendizado e à percepção do mundo. Além da escola, os espaços comunitários são elementos importantes para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, o descanso e o lazer são tão importantes quanto a satisfação das necessidades básicas de nutrição, moradia, saúde e educação.

Nesse contexto, Friedmann (1998) ressalta a mudança do brincar proveniente das novas estruturas econômicas e sociais que oferecem às crianças diferentes possibilidades (brinquedos e tecnologias) e em contrapartida a redução dos espaços abertos e das relações do brincar coletivo (ruas, praças...). Para a autora, essas transformações reduzem as possibilidades de interação criança-criança e adulto-criança durante a brincadeira. Há aspectos da atividade lúdica abordados por Friedmann (1998) que precisam ser considerados, para a vivência plena do brincar, são eles:

O tempo e o espaço, o qual entendemos como essencial para a exploração corporal, a liberdade de movimento e construção de conhecimentos sobre os espaços e as relações estabelecidas;

A especificidade dada ao brincar, por quem brinca, denominados pela autora como *os jogadores*. Tendo como fundamento a importância das relações com o outro e a cultura, destacadas pela Sociologia da Infância, consideramos os pequenos brincantes como capazes de valiosas construções e experiências ao brincar juntos.

A relevância dos *objetos ou brinquedos*, elementos estes que, quanto mais diversos, sejam estruturados ou não, oferecem à criança possibilidades de construir, experimentar, criar e imaginar, ressaltamos aqui a validade da riqueza de elementos de brincar disponibilizados (de brinquedos a potes, de gravetos a roupas e sapatos de diferentes tamanhos).

O olhar atento e respeitoso com *as ações do sujeito*, compreendidas como as possibilidades de criação, de escolha, de experimentação corporal e dos objetos de brincar

Dentre os aspectos destacados por Friedmann (1998) *a relação meio/fim*, merece atenção para que sejam propiciadas oportunidades de jogar-brincar com diferentes finalidades, respeitando as características de cada uma (jogo com objetivos pedagógicos ou apenas brincar por divertimento).

Sobre estas finalidades do brincar, os estudos realizados demonstram que, no espaço escolar ora há uma supervalorização de brincar com finalidade (ensino de), ora uma desatenção com o brincar, que passa a ser denominado como “brincar livre”, opondo-se ao que entendemos e defendemos como liberdade de brincar. O tempo do divertimento passa a ser tempo de outras atividades para os adultos, de controle pelo olhar e pela voz do professor, remetendo a “livre de”, demarcando ausências (ausência de espaços preparados, de elementos enriquecedores do brincar, de professores brincantes, de olhares que aprendam com o brincar dos pequenos). É possível perceber o brincar desarticulado das demais ações propostas no espaço educativo, demarcando dois opostos preocupantes, ensinar ou brincar “livre” (CAMARGO, 2011; SANTA CLARA, 2013).

Os aspectos destacados acima demarcam a necessidade de olhar para o brincar em seus aspectos constituintes como forma de pensar a criança em sua inteireza, e em suas interações nos diferentes espaços sociais de modo a garantir experiências significativas. Como ressalta Friedmann (1998), é preciso “oferecer às nossas crianças oportunidades para que possam exercer o direito de brincar”. Indo além em nossas análises, é preciso oferecer às nossas crianças as possibilidades de se constituírem enquanto seres humanos e cidadãos, desenvolvendo-se em todas as suas potencialidades.

Considerações Finais

O brincar é um aspecto inerente à constituição do ser humano e um instrumento de apropriação da realidade e constituição da cultura. Portanto, é compreendido enquanto um traço da dignidade humana, hoje representado como um direito da criança e percebido como expressão da liberdade. Assim, torna-se uma atividade essencial na infância, garantindo a realização de desejos, vontades próprias, movimentos com o corpo

promovendo uma educação não domesticadora expressando emoções, desenvolvendo a criatividade, dando a significado a sua vida e percepção do mundo ao seu redor.

No campo pedagógico, as pesquisas desenvolvidas sobre a criança e o brincar, em diferentes campos do conhecimento, em diversos países, nos proporcionam diversas teorias quanto ao lúdico na prática pedagógica. Em contexto nacional amplia-se o interesse pelo brincar como campo de pesquisa, verificamos na década de 1990 significativa ampliação das publicações e discussões sobre o brincar. Escritos sobre o brincar fundamentados em diferentes autores (BENJAMIN, 1997; BROUGÈRE, 1995; WINICOTT, 1975) passam a integrar os documentos norteadores das práticas educativas da Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação, marcando importante reconhecimento do brincar como linguagem da criança.

Desta forma, reiteramos quão significativo é o processo histórico de construção do conceito da dignidade humana, do reconhecimento do brincar enquanto direito da criança, bem como a validade da construção teórica sobre as práticas lúdicas. No entanto, entre a dignidade, o direito e as práticas brincantes pudemos constatar em nossos estudos a existência de uma lacuna, um espaço de ricas possibilidades que permanece pouco explorado, o espaço do brincar. Primamos pelo brincar como expressão da vitalidade, da liberdade, da representação cultural, do interagir e construir vínculos, um brincar que possibilita a construção da autonomia, a criatividade e a representação.

Assim, consideramos que tanto a forma que o adulto compreende a criança, quanto as atitudes relacionadas ao brincar podem aproximar ou ampliar o distanciamento entre o que se tem dito (o saber teórico construído e permanentemente em movimento) e as práticas lúdicas, demarcando a importância tanto dos saberes teórico-práticos quanto da participação e envolvimento do professor/educador como brincante.

O brincar proposto ou permitido tanto nas instituições educativas quanto nos espaços públicos, partem, em maioria, da proposta do adulto, fundada em ações de controle dos movimentos (dos gritos, dos risos, da exploração) e limitação de tempos e espaços, impossibilitando ou limitando a vivência plena do brincar, da liberdade da criança.

Reiteramos que, seja na instituição educativa, seja nos demais espaços sociais, não basta deixar brincar, precisamos efetivar esse direito com oportunidades e experiências significativas, por meio da exploração do corpo, do movimento, das interações entre pares e com a cultura.

Referências

- ABIB, J. A. D. A aurora do Homo ludens. In: TOMÁS, C.; FERNANDES, F. **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: Eduem, 2014.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. D. Flaksman (trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**. 25 (1), p. 93-113. Jan./jun. 2000. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326>> Acesso em 13 de abril de 2017.
- CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2011.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117-127, março, 1999.
- CARVALHO, R. S. de. **Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos**. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DALLARI, D. A; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1986.
- DORNELLES L.V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DORNELLES, L. V. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber. In: MOLL, J. (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: A história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.; DALLA ZEN, M. I. **Planejamento análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FORTUNA, T. R. A formação lúdica do educador. In: MOLL, J. (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do Direito de Brincar**. Dissertação. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, UEL. 2008.

FRANCO, R.R.; BATISTA, C.V.M. A criança e o brincar como um direito de liberdade. In **Anais eletrônicos VII Congresso nacional de educação – EDUCERE e V Encontro Nacional sobre ATENDIMENTO Escolar Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2007, p. 1446-1458. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-200-12.pdf>

FRIEDMANN, A. [et al] **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4 ed. São Paulo: Edições sociais, Abrinq, 1998.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. Os saberes do movimento na formação de profissionais da Educação Infantil: uma proposta da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - Brasil. In: **Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais**. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

HORN, C. I. [et al] **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação 2012.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. Trad. Araújo, S. P. N. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, C. C. (org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. **Educação Física Infantil: inter-relações, movimento, leitura e escrita**. 2. ed. São Paulo: Editora Phorte, 2007.

MARTINS, M. F. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar**?. IPA BRASIL, 2013.

MOYLES J. [et al]. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOYLES J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEROZA, M. A. R. **A infância no contexto prisional: pressupostos para processos educativos que respeitem o desenvolvimento da criança e sua dignidade humana**. 2017. 258f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2017.

PORTO, E. T. R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, W.W. **Corpo presente**. 1. ed. Campinas: Editora Papirus, 1995.

ROUSSEAU. J.J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na Educação Infantil: formação e experiência Profissional**. São Paulo: Editora Phorte, 2007.

SANTA CLARA, C. A. W. **A prática pedagógica dos professores da educação infantil: uma análise sobre o corpo em movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação-Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de ciências Sociais**, n. 48, Junho, 1997.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, L. V. (Org.) **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOËTARD, M. J. P. Trad. Marcondes, M. A. S., Marcondes, P., Mazzetto, G. M. C. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>> Acesso em 02 de novembro de 2016.

TOMÁS, C.; FERNANDES, F. Direitos da criança, brincar e brincadeiras. In: **Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: Eduem, 2014.

UJIE, N. T. O lúdico como direito e manifestação cultural da infância: apontamentos e interlocuções. In: PELOSO, F. C.; SILVA, S. S. de C. (Orgs.). **Infância e inclusão social: cenas da experiência humana**. Curitiba: Ithala, 2014, p. 81-110.

WAJSKOP, G. **O brincar na Educação Infantil: Uma história que se repete**. São Paulo: Cortez, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1971/1975.